МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Вирабова А.Р.

РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

МОСКВА
2012

УДК 373.17+373.04
ББК 74.200.55+74.202.4
В-52

Рецензенты: Шклярова Ольга Анатольевна
кандидат педагогических наук,
профессор Кафедры управления
образовательными системами ФПКиППРО
Московского педагогического
государственного университета

Кучма Владислав Ремирович
член-корреспондент РАМН, профессор,
доктор медицинских наук,
заведующий Кафедрой гигиены
детей и подростков Педиатрического факультета
Первого МГМУ им. И.М.Сеченова,
директор НИИ гигиены и охраны здоровья
детей и подростков ФГБУ «НЦЗД» РАМН

Вирабова А.Р.
В-52 **Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения**. – М.:ПРОБЕЛ-2000, 2012. – 292 с.:илл.

ISBN 978-5-98604-324-1

ISBN 978-5-98604-324-1
© Вирабова А.Р. , 2012
© ПРОБЕЛ-2000 , 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 7

Глава 1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 14

1.1. Предпосылки развития процесса здоровьесбережения в системе общего образования 14

1.2. Композиционный и компонентный состав здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении 49

1.3. Ресурсное обеспечение здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении 76

Глава 2. ИНТЕГРАЦИЯ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 89

2.1.Концепция построения модели ресурсного обеспечения здоровьесберегающей среды в ОУ 89

2.2. Модель здоровьесберегающей среды в школе 96

2.3. Управление взаимодействием субъектов образовательного процесса по реализации модели здоровьесберегающей среды 115

Глава 3. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА РЕСУРСНОЙ ОСНОВЕ 151

3.1. Опытно-экспериментальная проверка эффективности (действенности) работы авторской модели ресурсного обеспечения здоровьесберегающей среды 151

3.2. Интерпретации результатов опытно-экспериментальной проверки 172

3.3. Перспективы развития ресурсного обеспечения здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении 198

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 207

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 215

Глава 1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

1.1. Предпосылки развития процесса здоровьесбережения в системе общего образования

Школа – единственный социальный институт, профессионально призванный изучать индивидуальность каждого ученика; определять оптимально благоприятные пути его становления в течение 11 лет – наиболее интенсивного периода возрастного развития. В настоящее время в России происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иное поведение, иной педагогический менталитет [3, 13, 21, 98, 103, 111, 115, 280, 321. 334, 393, 435, 451, 459 и др.] основанные, прежде всего, на идеях гуманно-личностного и компетентностно-ориентированного образования. Образовательный процесс в современной школе претерпевает изменения в свете интеграции традиционных и инновационных образовательных технологий, комплексного и целесообразного использования внешних и внутренних ресурсов, обеспечивающих гармоничное развитие интеллектуальной, физической, духовно-нравственной, социальной сфер личности ребенка.

Здоровьесберегающий подход, как одно из приоритетных направлений развития системы общего образования, представлен в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 г.), Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения начального и основного общего образования (2009, 2011 гг.), Федеральной целевой программе развития образования, Государственной программе развития системы образования города Москвы. Здоровьесберегающий компонент последовательно и четко прописан в целях, содержании, планируемых результатах образования, представлен как одно из условий и критерий качества образования. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает в деятельности педагогических коллективов учреждений образования обязательную разработку и реализацию программы формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся, что составляет базовую основу культуры здоровья человека.

Так в стандартах начального общего образования дана качественно новая личностно-ориентированная развивающая модель массовой начальной школы, миссия которой «обеспечить достижение следующих основных целей:

- развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться;
- духовно-нравственное и эстетическое воспитание;
- освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности; охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка.» [459]

Приоритетным направлением начального общего образования определено формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность дальнейшего обучения. Это касается и универсальных учебных действий личностной компетентности как основы развития функциональной грамотности в вопросах здоровьесбережения.

Для общеобразовательных учреждений обязательной на ступени начального и основного общего образования является разработка и реализации программы формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся. В ФГОС основного общего образования, отмечено, что содержательный раздел «Основная образовательная программа основного общего образования образовательного учреждения» «…включает образовательные программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, в том числе… программу воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования, включающую такие направления, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, экологической культуры…»[460].

В Федеральной целевой программе развития образования РФ, здоровьесберегающий аспект присутствует в целях, направлениях деятельности, содержании основных мероприятий программы. В данной Программе определены модели успешной социализации детей во всех субъектах Российской Федерации, которые будут распространены через интеграцию «…общего и дополнительного образования:

– инновационные воспитательные модели, обеспечивающие формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества. При распространении этих моделей будет выполнен комплекс мероприятий по устранению причин и условий, способствующих проявлениям национализма и сепаратизма;
– современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;
– современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
– модели организации системы отдыха, оздоровления и временной занятости детей;
– модели развития техносферы деятельности учреждений дополнительного образования исследовательской, инженерной, технической, конструкторской направленности;
– модели формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся».[458]

Согласно концепции и программам развития образования, вектор современной общеобразовательной школы связан с ростом ориентации на индивидуальные психофизиологические ресурсы ученика как основу выявления способностей и личностного развития. Гуманно-личностный подход в обучении ставит перед школой проблему определения содержания образования с учетом особенностей развития учеников, различающихся уровнем психофизиологической сформированности, ценностными ориентациями, реактивностью, профориентационными предпочтениями и перспективными намерениями дальнейшей жизни. Каждый ребенок должен иметь гарантии того, что он займет достойное, с точки зрения своих личностных прав, место в процессе школьного образования. Личностно-ориентированные технологии образования – один из способов отказа от обезличенного и бездушного подхода к ребенку, который часто наблюдается в традиционной технологии обучения. Это – попытка создания атмосферы понимания, действенной заботы, сотрудничества, условий для творчества и самореализации личности.[289, 367 и др.]

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий, по мнению Г.К. Селевко, заключается в ориентации на свойства личности, ее становление, развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными особенностями развития. При обосновании технологии личностной ориентации педагоги пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные и мощные средства обучения (в том числе компьютерные и мультимедийные технологии), перестраивают содержание образования.[334]

Идеи личностно-ориентированного образования очень созвучны принципам индивидуализации и дифференцированного подхода к ученику в процессе обучения и воспитания. Данный подход в педагогике здоровья провозглашен как один из основополагающих, описан в работах известных гигиенистов детства: С.М. Громбах, Р.Г. Сапожникова, Е.К. Глушкова, Н.Н. Куинджи и другие. Обсуждая вопросы гигиенического нормирования учебной нагрузки, эти исследователи указывали, что нормирование следует осуществлять не только с учетом возраста, пола и состояния здоровья учащихся. Важно принимать во внимание тот факт, «…что учащиеся одного возраста и одного образовательного уровня обладают различными функциональными возможностями, разной способностью к усвоению знаний, (темпом «продвижения») и различной работоспособностью» (Р.Г. Сапожникова, 1974, С.М. Громбах, 1978).

Однако следует заметить, что в работах таких известных дидактов, специалистов по педагогическим, в том числе и личностно-ориентированным технологиям, как В.П. Беспалько, [54, 55], Г.Н. Селевко [334], В.В. Гузеев [103, 104], И.С. Якиманская [431] и др., практически не встречаются указания на то, что технологии в образовании должны учитывать, наряду с другими особенностями ребенка, состояние его здоровья. Речь идет не о коррекционном обучении или специализированном образовании, а о профессиональной педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях. Принципиально значимым требованием к образовательным технологиям должно быть обеспечение сохранности здоровья обучающихся [107, 207, 208, 343, 368 и др.].

Пусковым моментом перемен в образовании, прежде всего в школьном следует, считать появление в 1993 году Закона РФ «Об образовании», статья 51 которого гласит: «Образовательное учреждение создаёт условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся». Провозглашенный в Законе принцип вариативности дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать, конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские, внедрять различные программы и технологии обучения. Наиболее заметным проявлением вариативности следует считать появление видового разнообразия образовательных учреждений, в том числе и общеобразовательных, и, в частности, таких как прогимназии, лицеи, гимназии, обучение в которых, как правило, предполагает повышенный уровень трудности, увеличенные учебные нагрузки.

Как показывают данные из практики, представленные в педагогической литературе и в средствах массовой информации, вариативность учебных программ, режимов и технологий обучения проявились, прежде всего, в увеличении школьных нагрузок, использовании интенсифицирующих методов уже на начальном этапе обучения детей. Рекордное увеличение учебных нагрузок за последние десять лет – наиболее характерная черта современного школьного образования. В этой связи совершенствование школьного образования понималось, да и сейчас нередко понимается как:

- увеличение объема знаний, продиктованное желанием угнаться за темпами развития всего обилия наук (так, в 50-60-х гг. в учебном плане было 14 основных учебных дисциплин, сейчас их более 20, по пути увеличения набора обязательных учебных курсов идут гимназии и лицеи) [17, 18, 66, 121, 174 и др.];
- усложнение программ: многие школьные учебные программы напоминают урезанные вузовские курсы, что отнюдь не сделало их научно оправданными и привлекательными для школьников [24, 45, 54, 209 и др.];
- ориентация учеников на максимально возможное усвоение содержания предметов без учета индивидуальных особенностей [79, 98, 183, 184].
- Образовательный процесс неизбежно сопровождается определенной интеллектуальной и психологической нагрузкой учащихся.

Более того, напряженная учебная деятельность, обеспечивающая пребывание ребенка в так называемой зоне ближайшего развития – необходимое условие организации развивающего обучения (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.). Авторы научно-методических рекомендаций к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания, структуры технологий общего среднего образования обращают внимание на необходимость «…формирования у учащихся способности к организованной, ритмичной учебной и трудовой деятельности, … воспитания умения выдерживать кратковременные значительные повышенные нагрузки, справляться с различными стрессовыми ситуациями»[1].

Однако, как показывают сложившиеся реалии, современное образование значительно превышает психофункциональные и физические возможности современных школьников. При этом следует еще раз подчеркнуть, что значительная часть современных школьников имеют существенные отклонения в здоровье. Е.С. Богомолова, М.М. Безруких, Г.Ю. Ксензова и др. отмечают, что с требованиями, которые школа предъявляет учащимся, на должном уровне справляется от 15 до 30% детей в зависимости от предмета, а со всеми требованиями по всем предметам – не более 10% учащихся. Не случайно, что только 4-7% учащихся традиционной школы сохраняют интерес к учению[2]. Большой объем образовательной нагрузки в школе, как правило, не сокращает, а наоборот, увеличивает объем домашней учебной работы школьника. Педагоги-исследователи В.П. Беспалько, В.В. Фирсов, Т.И. Шамова, Л.Л. Шевченко и др. фиксируют эту ситуацию, и отмечают, что «значительная часть школьников не в состоянии справиться с тем объемом заданий, которые предлагаются им в качестве домашней работы». Безудержный рост объемов учебных предметов ставит учащихся и учителей в безысходное положение, поскольку выполнить в полной мере предлагаемые программы физически невозможно [54]. В этом случае возникает внутренняя защитная реакция, и часть учеников перестает готовить уроки. Вместе с тем они начинают испытывать внутреннюю тревогу,

---

[1] «Аспекты модернизация российской школы» М., 2001.

[2] Школа для всех: Министр размышляет над материалами социологических исследований //Учительская газета. – 1989, 11 апреля, с. 2.

чувство неудовлетворенности собой. В условиях перегрузок старательные дети за свою усидчивость расплачиваются физическим здоровьем, а те, кто из-за природных возможностей не в состоянии справиться с таким объемом заданий – нравственным здоровьем. Неблагополучие в ситуации с учебными нагрузками неоднократно отмечалось в нормативных документах и инструктивно-методических письмах Министерства образования РФ.[1]

Перегрузки в современной школе связаны не только с большим объемом образовательных программ, но и с увеличением и уплотнением самого образовательного процесса. Школа всегда стремилась, и, несомненно, будет стремиться реагировать не только на результаты научно-технического прогресса, но и на социально-экономические, идеологические, политические изменения в общественном развитии. Школа принимает социальные требования к качеству образования, ориентируясь на общественную функцию системы образования – подготовку подрастающего поколения, способного адаптироваться в социуме будущего и обеспечить его устойчивое развитие. Такая реакция выражается, прежде всего, в изменениях программ по учебным предметам, что чаще всего происходило за счет уплотнения учебного материала по предмету, введение новых понятий, фактов, теоретических положений и т.п. При этом увеличивается объем необходимых к усвоению знаний при ограниченных временных ресурсах на его усвоение. Анализируя проблемы общего образования М.В. Антропова, М.М. Безруких, В.П. Беспалько, Э.Д. Днепров, В.Д. Сонькин подчеркивают, что дополнения учебного плана новыми предметами, увеличение количества учебных часов в неделю происходит не только в формате уроков, но и внеурочных занятий, работе факультативов, введении элективных курсов по выбору и т.п., а это – еще одна из причин школьных перегрузок [24, 48, 120 и др.]. В этой связи справедлива позиция О.Е. Лебедева, который характеризует такой подход в образовании как экстенсивное развитие школы. «Экстенсивный путь развития школы — путь тупиковый, ибо ресурсы времени, которое можно выделить на школьное образование, всегда будут ограниченны. Кроме того, невозможно достичь нового качества образования (новых

---

[1] Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 22.02.1999 № 220/11-12 «О недопустимости перегрузок обучающихся начальной школы». Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе).

образовательных результатов, соответствующих потребностям развития общества) за счёт увеличения объёма знаний и даже за счёт изменения содержания знаний по отдельным предметам.»[223]

Вторая причина школьных перегрузок, по мнению М.М. Безруких, – сокращение продолжительности обучения: переход на 5-дневную учебную неделю без уменьшения объема материала, сокращение длительности урока. В большинстве школ продолжительность урока составляет не 45, а 40 минут, при этом не учитываются временные нормы в восприятии, осознании, запоминании обязательного содержания образования. По свидетельству академика РАО Э.Д. Днепрова, в российских школах по сравнению с общеобразовательными учреждениями многих стран Европы и Азии самая короткая продолжительность учебного года, что является, по его мнению, одним из главных факторов перегрузки школьников. Кроме того, по данным Минобразования РФ за период с 1945/46 по 1997/98 учебные годы в начальной школе резко сократилось количество часов на образовательную область «филология» (на 49%) и на образовательную область «математика» (62%). Однако, как известно, за последние 50 лет содержание учебного материала ни в одной, ни в другой области не только не уменьшилось, но и даже увеличилось, за счет объемов на самостоятельную работу вне школы.

М.М. Безруких, Н.Н. Куинджи, З.И. Сазанюк, М.И. Степанова, Л.М. Сухарева, и др. в своих исследования показывают, что фактическая учебная нагрузка, особенно в прогимназиях и гимназических классах, в классах с углубленным изучением ряда предметов составляет в начальной школе в среднем 6,2 – 6,7 часов в день. А вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника достигает 9-10 часов.[24, 46, 193, 370, 371]

Еще одна особенность учебного процесса в современной школе – появление новых учебных предметов, организация профильного обучения. А в ряде общеобразовательных учреждений введение дополнительных уроков по предметам преимущественно умственного характера сопровождается исключением таких важных для гармоничного развития ребенка занятий, как уроки труда. При этом мы практически не наблюдали увеличения числа столь необходимых детям 7 – 10 лет занятий двигательно-интенсивного характера, восполняющих дефицит двигательной активности, который многие исследователи фиксируют у

поступивших в школу детей (А.Г. Сухарев, Н.И. Латышевская, Л.А. Давыденко, Н.Т. Лебедева, В.А. Лосицкий и др.).

Обсуждая проблему перегрузки, нельзя не учитывать тот факт, что учебная нагрузка не носит чисто хронометрический характер и не может измеряться исключительно в часах, или в объеме материала. Она зависит и от психологического отношения учащегося к процессу обучения. С.М. Громбах, Ю.К. Бабанский, Е.К. Глушкова, М.И. Степанова, А.Н. Леонтьев, и др. отмечали, если в образовательном процессе у ученика возникает интерес, учебная деятельность увлекает, то эффект перегрузки снижается. И наоборот, то, что вызывает у учащегося неприятие, отторжение, может вызвать эффект перегрузки даже при небольших объемах учебного материала. П.К. Анохин отмечал, согласно теории функциональных систем, эмоциям принадлежит основная роль в организации целенаправленного поведения. Это особенно актуально на начальном этапе обучения, когда происходит формирование познавательных интересов учащихся, потребностей в приобретении знаний. Одну из своих педагогических статей Л.Н. Толстой начал такими словами: «Для того, чтобы ребенок учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно»[1]. Поэтому учебным перегрузкам способствует отсутствие личностной направленности в учебно-познавательной деятельности, дидактоцентризм многих педагогических концепций, деперсонализация содержания учебных предметов, программ, учебников, интенсификация учебной деятельности, использование образовательных технологий «традиционной школы» [4, 23, 24, 44, 52, 65, 83, 104, 107, 111, 183, 207, 335, 341, 369, 400 и др.] Использование образовательных программ, многие из которых рассчитаны на продвинутый уровень образования, на фоне традиционной технологии обучения не соответствует учебно-познавательным возможностям большинства учащихся.

Самые серьезные беспокойства по поводу небывалой перегрузки учащихся в последнее десятилетие мы находим в многочисленных публикациях гигиенистов и педиатров Н.А. Ананьевой, М.В. Антроповой, А.А. Баранова, М.М. Безруких, С.Б. Догадкиной, Н.Н. Куинджи, В.Р. Кучмы, А.Ю. Макаровой, З.И. Сазанюк, М.И. Степановой, Л.М. Сухаревой, П.И. Храмцова, Ю.А. Ямпольской и др. Столь очевидное неблагополучие, связанное с перегрузкой школьников, а также появившаяся

[1] Л.Н.Толстой Пед.соч., М., 1948, с. 296

у гигиенистов и педиатров возможность оценить влияние на растущий организм не унифицированной, как прежде, а представленной различными вариантами организации обучения, объясняет популярность обращения к этой проблеме в гигиенических исследованиях последних лет.

Другой причиной повышенного внимания медиков, психологов и педагогов к этой проблеме следует считать резкое ухудшение состояния здоровья детей и подростков, которое произошло в последние годы. [37, 39, 40, 146, 147, 371, 382, 427 и др.]. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что сложившиеся в предыдущие годы тенденции ухудшения состояния здоровья школьников приняли устойчивый характер, наблюдается неблагоприятная динамика основных показателей здоровья учащихся по мере обучения в школе [38, 200, 201, 293, 294, 382 и многие др.]. Состояние здоровья детской популяции России многими авторами рассматривается как катастрофическое и угрожающее для национальной безопасности страны.

Уже на стадии дошкольного детства до 50% детей имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а 20% и более – хронические заболевания. Это снижает потенциал ребенка к социализации на последующих этапах онтогенеза [50, 52, 244, 314, 432, и др.]. В работах Н.А. Ананьевой, М.И. Степановой, Ю.А. Ямпольской, представлены данные о снижении функциональных возможностей современных школьников, что на наш взгляд, несомненно, сказывается на их работоспособности и успешности в учебно-познавательной деятельности.

Не умаляя значимости других причин неблагополучия в состоянии здоровья детской популяции, исследователи прослеживают четкую связь повышения утомляемости и невротизации, усиления дезадаптации и ухудшения состояния здоровья учащихся с интенсификацией школьного обучения и увеличением объема учебных нагрузок [9, 25, 38, 39, 42, 52, 65, 67, 147, 203. 206, 208, 274, 302, 313, 355, 371, 382, 396, 397, и др.]. Вопрос о посильности, возрастной своевременности некоторых учебных нагрузок, общего рационального уровня учебной загруженности и возможного неблагоприятного психогенного их влияния на развитие так называемых «школьных неврозов» широко обсуждается специалистами в области психического здоровья, психологами, психоневрологами, психотерапевтами с конца 80-хгодов, т.е. с того времени, когда интенсификация системы общего среднего образования стала вызывать массовые

проявления в нарушении здоровья детей и подростков. [А.А. Дубровский (1987), А.К. Дусавицкий (1992), Г.А. Цукерман (1990), Ю. Лукоянов, Е. Кононенко, А. Лукоянова (2000) и др.]. Получены убедительные данные о том, что интенсивная учебная нагрузка – наиболее неблагоприятный фактор школьной среды.

Среди наиболее неблагоприятных факторов школьной среды ученые также выделяют нарушения в организации физкультурно-оздоровительного процесса. Как свидетельствуют результаты научных исследований Сухаревой Л.М., Куинджи Н.Н., Степановой М.И. (1998, 2002), Безруких М.М., (1998, 2003, 2006), Дубровой Н.И., Война И.П., (2002), Кучмы В.Р., (2002), Лавриненко Г.В. с соавт., (2002) Сухаревой Л.М., Павлович К.Э., (2005), Жуковской И.В., (2006) и многих других, система физического воспитания в большинстве общеобразовательных учреждений не создает полноценных условий для реализации биологической потребности учащихся в движении. Организуемая физкультурно-спортивная работа, как правило, не носит личностно-ориентированного характера [212, 360, 362, 379 и др.]. Между тем, В.Р. Кучма (2002), П.И. Храмцов (2003), Н.Н. Куинджи (2003), М.И. Степанова (2003), С.А. Уланова (2006) и др. отмечают, что учебный процесс в современных школах характеризуется статической направленностью подавляющего большинства занятий, что приводит к гипокинезии, т.е. к ограничению двигательной активности, особенно у детей, проживающих в мегаполисе. Более выраженный дефицит двигательной активности характерен для учащихся гимназий и школ с углубленным изучением ряда предметов, что связано с большой образовательной нагрузкой. По данным С.М. Громбах (1988), А.Г. Сухарева (2003) современный ребенок около 85% времени бодрствования проводит сидя, при этом нередко с нарушением осанки. Статический характер деятельности у большинства российских школьников преобладает и в каникулярное время, поскольку основными досуговыми занятиями остаются просмотр телепередач и компьютерные игры (С.В. Чайкин (2002), М.И. Степанова с соавт. (2004), И.Ш. Туаева (2005)). В целом эту проблему усугубляют климатические условия (Н.А. Скоблина с соавт. (2003), С.А. Уланова (2006) и др.), необустроенность дворовых территорий, отсутствие в них соответствующей инфраструктуры (П.Б. Ананьев (2001), В.Р. Кучма (2002), И.Ш. Туаева (2005) и др.).

Двигательная активность является своеобразным регулятором биологического созревания детского организма и у детей школьного возраста она формируется индивидуально в процессе общественного воспитания под влиянием социальных факторов, т.е. является социально обусловленной. Сегодня хорошо известно о влиянии двигательной активности и различных форм физического воспитания на показатели здоровья и физического развития. Однако наблюдаемая в настоящее время высокая распространенность гипокинезии в детской популяции требует оптимизации двигательной активности в условиях образовательных учреждений.[1] По мнению ученых и специалистов по физическому воспитанию, организация двигательной активности детей и подростков должна носить индивидуальный характер, учитывать возрастно-половые особенности организма (Н.А. Бернштейн (1966), В.Ю. Альбицкий (1984), Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская (2003), Lange Anderssen K., Rutenfranz J., Masironi R., Seliger.,V. (1982) и др.).

Среди инновационных процессов, происходящих в современной школе, особое место занимают школы полного дня. Эта форма организации уклада школы находит все большее распространение, ее можно рассматривать в качестве социального заказа, особенно когда речь идет о школах в больших городах. Пролонгирование пребывания детей в общеобразовательных заведениях позволяет не только оптимизировать учебный процесс, более равномерно распределяя учебную нагрузку в течение дня, но предложить учащимся привлекательные – студийные формы проведения досуга по их выбору, и, таким образом, создать условия для получения общего и дополнительного образования в одном учреждении. Публикации гигиенистов, педагогов и социологов последних лет свидетельствуют о негативной ситуации с организацией досуга детей. Как было отмечено выше, подавляющее большинство детей в свободное от занятий в школе время предоставлены сами себе и проводят его преимущественно у экранов телевизоров или компьютеров. Серьезной проблемой остается детская безнадзорность и ее социальные последствия: травматизм, девиантное поведение, правонарушения и др. Организация обучения и воспитания детей в условиях школы полного дня позволяет

---

[1] Приказ Минобразования России, Минздрава России, Госкомспорта России и РАО от16.07 2002 №2715/227/ 166/19 «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации»

не только решать эту проблему, но и более целесообразно и эффективно использовать материальную базу образовательного учреждения (спортивное оборудование, компьютерные классы, изостудии и др.). Вместе с тем, организация работы школы полного дня в типовых помещениях зданий, большинство из которых построено 25-40 лет назад представляет определенные трудности. Поэтому создание комфортной и безопасной среды, принимая во внимание всю остроту «жилой» проблемы, обустройство дополнительных «пространств автономного поведения», создание разно акцентированных уголков досуговой активности, «зелёных оазисов», игровых пространств требует от администрации этих школ определенной изобретательности [136, 405, 415 и др.]. Такая работа, несомненно, должна основываться на гигиенических, здоровьесберегающих, экологических принципах организации образовательного пространства школы. В современной литературе по школьной гигиене имеются лишь единичные исследования, посвященные этой проблеме. Между тем Е.В. Кирнасюк, В.В. Колбанов, Н.П. Сетко, М.И. Степанова и многие другие отмечают, что длительное пребывание детей в условиях общеобразовательного учреждения может иметь и негативные последствия для здоровья детей. В соответствии с требованиями современного санитарного законодательства новые формы организации обучения и воспитания детей и подростков должны иметь подтверждение об их безопасности для здоровья детей.

Школа давно перестала восприниматься общественным сознанием исключительно с точки зрения официально принятых показателей оценки ее работы. В статье «Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы» Е.Ю. Захарченко отмечает, что в условиях духовного кризиса, экономического развала и социальной напряженности родители и дети все больше склонны воспринимать школу по той роли, которую она играет в осуществлении гуманных функций, прежде всего функции защиты детства. Актуальными для современной школы стали следующие роли, которые лучшие школы берут на себя как функции: «психолого-педагогическая поддержка», «педагогическая терапия», «лечебная педагогика», «социальная ниша», «психологическая отдушина» [135]. Необходимость создавать и беречь в школе атмосферу максимальной душевной безопасности очень точно подмечена К.Э. Циолковским (1917), который писал как о желательном типе школы, где «…от-

сутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения есть показатель того, что все идет благополучно». По данным Министерства образования 40% детей не хотят ходить в школу, 50% – не удовлетворены школьными знаниями и только 10% радуются встрече с учителем.[1] А, как справедливо замечает Н.К. Смирнов, «…ученик, для которого школа – тяжелое и неприятное испытание, каждодневно оставляет в ее стенах частичку своего здоровья»[341].

В числе главных недостатков современной школы многие исследователи и практики указывают на ее авторитарность, доходящую в некоторых учебных заведения и у некоторых учителей до деспотизма. Авторитарная позиция восполняет обычно нехватку профессионализма, энергетических и личностных ресурсов учителя, выполняя компенсаторную роль. Негативные стороны авторитарной педагогики хорошо известны, и в работах Ш.А. Амонашвили, В.М. Ганузина, Г.Ю. Кзензовой, В.Р. Кучмы, Н.Г. Лускановой, Н.К. Смирнова, М.И. Степановой, А.Г. Сухарева, А.В. Хуторского, Н.М. Цыреновой, И.С. Якиманской и др. характеризуются следующим образом:

– сковывается инициатива учащихся,
– снижается уровень проявления и развития креативности,
– снижается самооценка,
– формируется состояние хронического стресса.

На фоне неблагополучного состояния нервно-психического здоровья детей и подростков, значимость создания благоприятного психологического климата в процессе обучения возрастает многократно.

«В личностно-гуманном педагогическом процесс – пишет Ш.А. Амонашвили, – дело обстоит по другому. Во-первых, в этом процессе природные тенденции ребенка находят благоприятную возможность для своего максимального проявления и развития, …; во вторых – целенаправленное движение задатком, происходящее на грани трудностей, возникает по принципу приглашения их к активности, путем создания, так сказать, приглашающих условий; в-третьих же, гуманное, доверительное, доброжелательное общение, строящееся на уважении личности ребенка, возводится в ранг основы основ. Таким образом личностно-гуманный педагогический процесс оказывается психологически более

[1] Школа для всех: Министр размышляет на материалами социологический исследований // Учительская газета – 1989, 1 апреля с.2

чистым, он не противоречит природному движению ребенка, скорее стимулирует это движение…. В такой обстановке здоровье детей, их нервное напряжение находятся, так сказать в норме, и отклонения в здоровье того или иного ребенка редко можно считать синдромами школы» [13, с.347].

Так, рассматривая личностно-деятельностный подход в образовании, основанный на принципах гуманно-личностного образования, Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич отмечают: «Важным условием при этом (*реализации личностно-деятельностного подхода)* выступают гуманистические установки педагога по отношению к учащимся: принятие каждого ребенка таким, каков он есть, проявление эмпатического отношения к каждому учащемуся, доверительное диалогическое общение» [62, с.89]. Несомненно, такая педагогическая позиция отвечает здоровьесберегающим принципам организации образовательного процесса.

Среди других значимых факторов организации учебного процесса, которые определяют психологическое и психофизиологическое состояние ученика, следует указать способы, методы, средства, с помощью которых педагог реализует обучение детей. Организационное переустройство учебного процесса, создание адаптивной педагогики не только в отечественной, но и зарубежной школе сопровождаются технологизацией обучения [21,23, 55, 84, 107 и др.]. Среди основных побудительных причин возникновения и практического использования новых педагогических технологий Г.Ю. Кзензова выделяет следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей обучаемых;
- осознание настоятельной необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;
- - потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированного учителя [183].

В настоящее время образовательное поле школ представлено целым спектром образовательных технологий, которые вносят

свой вклад в формирование психофизиологического состояния учащихся. Это доказывают имеющиеся в гигиенической литературе исследования. В качестве примера можно указать на систему обучения Л.В. Занкова, которая получила широкое распространение в начальных классах многих школ России. Однако исследования Н.О. Беляшиной (1998), Л.А. Федотовой (1999), Н.Н. Куинджи и М.И. Степановой (2000), А.В. Шахановой и О.К. Калашниковой (2000), Д.А. Куашевой (2000), Н.А. Билецкой (2002), С.В. Чайкина (2002) в области педагогической валеологии свидетельствуют о более выраженном утомляющем воздействием этой технологии обучения на организм младших школьников по сравнению с традиционной системой обучения. Другой пример – проблемно-модульная технология П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского (2001). Специальное исследование, выполненное Н.Н. Куинджи (1999), показало, что укрупнение учебных модулей – сдваивание уроков в средних и старших классах, двухнедельный учебный цикл (расписание уроков), разноуровневое обучение с учетом познавательных возможностей учащихся создает благоприятную основу для сохранения их работоспособности и психоэмоционального состояния.

С точки зрения педагогов несомненно оправдано повышенное внимание к современным образовательным технологиям, обеспечивающим высокий результат и качество обученности учащихся. Ведь большинство образовательных технологий обеспечивают наиболее эффективное усвоение (восприятие, понимание, запоминание, осознание, дальнейшее применение и т.п.) значительного объема учебной информации, что невозможно при использовании только традиционных методик обучения. Однако далеко не каждая образовательная технология отвечает требованиям здоровьесбережения. У значительной части образовательных технологий никак не исследован и не описан их здоровьесберегающий потенциал. Отсутствуют практические рекомендации, где четко были бы прописаны правила и ограничения, определяющие педагогическую деятельность учителя по сохранению и укреплению здоровья учащихся при использовании той или иной технологии.

О здоровьесберегающих возможностях образовательных технологий можно говорить и в том случае, когда обучение детей стро-

иться с учетом особенностей познавательных возможностей детей разного пола – девичьи классы (Е.Д. Лапонова, 2001), их индивидуального темпа учебно-познавательной деятельности – «Модельная школа завтрашнего дня» (П.И. Храмцов, 2000).

Эти результаты подтверждают правомерность требования современного санитарного законодательства о необходимости санитарно-эпидемиологической, гигиенической экспертизы педагогических инноваций,[1] которая до настоящего времени не развернута в должном объеме из-за недостаточной разработанности нормативной и критериальной базы для ее проведения. Публикации последних лет свидетельствуют об актуальности такой экспертизы, поскольку это позволит не просто повысить профессиональную ответственность педагогов, но и обеспечит повышение их квалификации в принятии важных управленческих решений. (П.И. Храмцов (1995, 2000), Л.А. Жданова, Т.В. Русова, Н.О. Беляшина (1999), Н.Н. Куинджи, М.И. Степанова (2000), В.Р. Кучма, М.И. Степанова (2002), Г.Д. Комаров (2002), А.Г. Сухарев, Н.М. Цырянова (2002, 2003), М.И. Степанова (2003) и др.).

Понятие здоровьесберегающее образование впервые прозвучало в 1994г. в сообщении Директора школы «Самсон» А.Р. Вирабовой на выездной коллегии Московского комитета образования в ЮАО г. Москвы, затем в докладе на семинаре руководителей НОУ г.Москвы «Организация работы школы по построению личностно-ориентированной модели» (1998 г.); тогда же в 1998 г. на Коллегии Московского Комитета образования по теме «Образование и здоровье» А.Р. Вирабовой в докладе «Опыт работы школы «Самсон» впервые были предложены термины: здоровьесберегающее образовательное пространство, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесбережение в образовании, здоровьесберегающий потенциал образовательной среды, здоровьекорректирующие мероприятия.

В 1999 г. на очередной коллегии Московского Комитета образования А.Р. Вирабовой был сделан доклад «Здоровьесберегающий потенциал образовательной среды НОУ ЧГЭШ «Самсон». Школа «Самсон» организована в 1992 г. в ЮАО г. Москвы, Малым научно-

[1] Закон РФ «О санитарно-эпидеитологическом благополучии населения»

производственным предприятием медицинского направления. Возглавила школу, являясь одним из учредителей, Вирабова А.Р., в то время кандидат медицинских наук, профессиональный врач, чем и продиктован взгляд на образование с позиции состояния здоровья детей, влияния образовательного процесса, нагрузок и цены успешности ученика на физиологические функции и системы организма ребенка.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) появившееся в педагогическом лексиконе в последние несколько лет, воспринимается многими педагогами как аналог санитарно-гигиенических мероприятий. По определению В.В. Серикова, технология в любой сфере — это «…деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы, построенная в соответствии с логикой развития этой сферы и потому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям». По определению М. Чошанова, приведенному в книге Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии», технология – категория процессуальная, «…она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. Технология направлена на проектирование и использование эффективных и экономических процессов»[334].

Следуя этому методологическому регулятиву, технологию, применительно к поставленной проблеме, можно определить как здоровьесберегающую педагогическую деятельность, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

Так, К.В. Дубов (2002) определяет их как «полноценное медицинское обеспечение работы школы». А.Н. Акимова (2002) включает в это понятие гигиенически правильно составленное расписание занятий, своевременное проведение прививок и профилактику «школьных за-

болеваний». Некоторые исследователи (Э.Н. Вайнер (2001), К.К. Хрюндель (2002) и др.) относят к здоровьесберегающим технологиям систему обучения Л.В. Занкова. Однако согласиться с этим нельзя, так как такие утверждения свидетельствуют об искаженном понимании термина «здоровьесберегающие образовательные технологии», упрощенном представлении о содержании работы, которую должна проводить школа для осуществления одной из своих важнейших задач – сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н.К.Смирнова, – «…можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики – одной из самых перспективных образовательных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников, без ущерба для из здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье учащихся и педагогов».[342, с.7]

Н.К. Смирнов рассмотрел различные подходы к раскрытию сущности понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии», выделив следующие:

1. Здоровьесберегающая образовательная технология – системно-организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников;

2. Здоровьесберегающая образовательная технология – качественная характеристика педагогических технологий по критерию их воздействия на здоровье учащихся и педагогов;

3. Здоровьесберегающая образовательная технология – технологическая основа здоровьесберегающей педагогики [341, 342].

По мнению профессора Н.К. Смирнова (2003) эффективность позитивного воздействия на здоровье школьников различных оздоровительных мероприятий, составляющих здоровьесберегающую технологию, определяется не столько качеством каждого из этих приемов и методов, сколько их грамотной «встроенностью» в общую систему образовательного процесса, целенаправленностью действий и педагогов и воспитанников на сохранение и укрепление здоровья и отвечающую единству целей, задач, идеологии.

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, – это:

- условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.[349]

Несомненно, что в данной трактовке здоровьесберегающая технология представлена как набор условий и факторов по организации и осуществлению образовательной деятельности, а не технологический процесс.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией ряд авторов понимают систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех участников образовательного процесса. В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.п. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Цель педагогической (образовательной) технологии – достижение заданного образовательного результата в обучении, воспитании, разви-

тии. Например, технология В.Н. Зайцева ориентирована на достижение оптимальных результатов в овладении младшими школьниками общеучебными умениями; цель системы развивающего обучения Л.В. Занкова – всестороннее гармоничное развитие личности и т.д. Здоровьесбережение не может по определению выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из важных задач, связанных с достижением главной цели.

Формально ценность здоровья признается всеми, в том числе и педагогами, но упоминание о задаче здоровьесбережения в описании педагогических технологий, методов и систем почти не встречается. Здоровьесберегающий аспект педагогической технологии практически не выделяется как в числе задач, перечисленных самими авторами педагогических технологий, так и при их обзорном описании в книгах, предназначенных для педагогов-практиков. Например, в известной монографии Г.К. Селевко (1998), ставшей настольной книгой многих педагогов, или учебном пособии для студентов педагогических вузов Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.И. Моисеева и др. (1999, 2005). Так, в пособии для преподавателей «Энциклопедия педагогических технологий» А.К. Колеченко (2008) рассматривает некоторые проблемы физического и психического здоровья обучающихся, однако, автор никак не определяет правомерность выбора и применения педагогических технологий с позиции здоровьесбережения. [169].

Причины этого, по мнению профессора Смирнова Н.К., следующие:

- забота о здоровье учащихся в теоретических концепциях большинства известных ученых-педагогов и практиков далеко не первостепенна в сравнении с такими задачами, как обученность, воспитанность, личностное развитие и т.п., вокруг которых как раз и концентрируется педагогическая мысль;
- постановка такой задачи определяет необходимость выработки критериев оценки ее решения, т.е. диагностики влияния образовательного процесса на здоровье, а это составляет дополнительную трудноразрешимую проблему для авторов педагогических технологий.

Основными компонентами здоровьесберегающей технологии считаются: